

tesis
1705



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis “La Promoción Directa y Asistida como estrategia para superar el fracaso escolar temprano”



Maestranda: Lic. Luciana Carla Del Rosso

Directora: Dra. María del Rosario de la Riestra

Sede: Rosario

Fecha de entrega: setiembre de 2014



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

*Tesis: “La Promoción Directa y Asistida como estrategia para
superar el fracaso escolar temprano”*



**“La Promoción Directa y Asistida como estrategia para
superar el fracaso escolar temprano”**

UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR



ÍNDICE

Agradecimientos	11
-----------------------	----

PARTE I: ENCUDRE CONCEPTUAL Y POLÍTICO DEL TEMA

1. Presentación del trabajo	14
1.1. Situación problemática	14
1.2. Objeto de investigación.....	15
1.3. Marco conceptual	16
1.3.1. El significado de fracaso escolar.....	17
1.3.2. Hacia una interpretación del fracaso escolar.....	19
1.3.3. Estudios previos sobre el fracaso escolar.....	23
1.3.4. La evaluación de los aprendizajes y el fracaso escolar.....	25
1.3.5. La repitencia escolar y trayectorias educativas.....	28
1.4. Antecedentes sobre Promoción Directa y Promoción Directa y Asistida	30
2. La Promoción Directa y Asistida en la Provincia de Santa Fe	37



2.1. Presentación	37
2.2. Fundamentos del programa implementado	37
2.3. Contexto normativo de la implementación	39
2.4. Dimensión operativa de la Promoción Directa y Asistida. Acciones que se realizaron para su implementación	40

PARTE II: ENCUADRE METODOLÓGICO Y TRABAJO DE CAMPO

3. Abordaje investigativo	46
3.1. Propósitos de esta investigación	46
3.2. Precisiones metodológicas	47
4. Desarrollo del proceso de recolección y análisis de datos. Primer momento de la investigación: información sobre la Promoción Directa y Asistida implementada en la Provincia de Santa Fe	52
4.1. Análisis comparativo de la normativa de la Promoción Directa y Asistida con los Decretos provinciales que la antecede y el que posteriormente la deroga	52
4.2. Cuadro comparativo de los Decretos N° 2041/98, 489/07 y 2497/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	52



4.3.	Interpretación de los ejes comparados	69
4.3.1.	Nuevo sentido sobre la repitencia escolar	69
4.3.2.	Legislaciones, derogaciones y fundamentos	70
4.3.3.	Responsables de evaluar y promocionar a los alumnos	73
4.3.4.	Prescripciones sobre evaluación de los alumnos	73
4.3.5.	Prescripciones sobre promoción de los alumnos	75
4.3.6.	Instancias Adicionales de Apoyo	76
4.3.7.	Libretas de Calificaciones: instrumento de comunicación con las familias	77
4.3.8.	Conclusiones del análisis comparativo	78
5.	Desarrollo del proceso de recolección y análisis de datos. Segundo momento de la investigación: Trayectorias escolares de alumnos con Promoción Directa y Asistida	81
5.1.	Presentación	81
5.2.	Escuelas relevadas	82



5.3. Registro de los datos obtenidos sobre la trayectoria de los alumnos	83
5.4. Planilla para el seguimiento de resultados de promoción	84
5.5. Índices de promoción y repitencia en primer grado, al finalizar el ciclo lectivo dos mil seis	110
5.6. Irregularidad en el cumplimiento del Decreto de Promoción Directa y Asistida	113
5.7. Análisis de los resultados obtenidos por los alumnos al finalizar segundo grado, en el año dos mil siete	115
5.8. Alumnos que realizaron el primer ciclo de educación primaria sin interrupciones en sus trayectorias escolares	118
5.9. Trayectorias educativas discontinuas por ausentismo	121
5.10. Irregularidad en la implementación de las Instancias Adicionales de Apoyo	123
5.11. Conclusiones	124
6. Desarrollo del proceso de recolección y análisis de datos. Tercer momento de la investigación: entrevistas a docentes	129



6.1.	Dimensión: "Evaluación de alumnos"	130
6.1.1.	Concepciones docentes sobre la frecuencia de las prácticas evaluadoras	130
6.1.2.	Criterios y miradas	131
6.1.3.	Instrumentos	135
6.1.4.	Registro de resultados	136
6.1.5.	Orientaciones sobre prácticas evaluadoras	137
6.2.	Dimensión: "Promoción de Alumnos"	138
6.2.1.	Criterios	138
6.2.2.	Opiniones docentes sobre las Instancias Adicionales de Apoyo	142
6.2.3.	Decisiones menos visibles en la trama de promoción	143
6.2.4.	Miradas docentes sobre la repitencia escolar	145
6.3.	Dimensión: "Promoción Directa y Asistida implementada en la Provincia de Santa Fe"	148
6.3.1.	Opiniones docentes	148



6.3.2. Miradas docentes: lo positivo y lo negativo de la Promoción Directa y Asistida	151
--	-----

6.3.3. Miradas docentes: sobre las trayectorias de los alumnos con Promoción Directa y Asistida	156
--	-----

6.4. Conclusiones	157
-------------------------	-----

PARTE III: PERSPECTIVA FINAL

7. Conclusiones y reflexiones finales	162
---	-----

7.1. Palabras que inician el cierre.....	162
--	-----

7.2. Sobre el impacto de la Promoción Directa y Asistida en las trayectorias educativas de los alumnos.....	163
--	-----

7.3. Sobre la repitencia y las trayectorias escolares.....	168
--	-----

7.4. Decisiones docentes sobre evaluación y promoción que afectan trayectorias escolares.....	173
--	-----

7.5. Posiciones docentes frente al fracaso escolar que afectan las trayectorias escolares.....	176
---	-----

7.6. Palabras de cierre.....	179
------------------------------	-----



8. Bibliografía consultada y citada	182
9. Anexos	189
9.1. Anexo 1: Resolución N° 1637/06 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	189
9.2. Anexo 2: Decreto N° 489/07 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	203
9.3. Anexo 3: Decreto N° 2497/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	212
9.4. Anexo 4: Documento "Hacia una escuela más inclusiva" (2006) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe	218
9.5. Anexo 5: Cuestionario utilizado en las entrevistas	236
9.6. Anexo 6: Instrumento de Evaluación del Programa "Todos pueden aprender", utilizado en el marco de Promoción Asistida	240
9.7. Anexo 7: Informes de los resultados de la Evaluación a nivel de una Escuela y a nivel de una Sección Educativa correspondiente a la Región VI del Ministerio de Educación de Santa Fe	248
9.8. Anexo 8: Libretas de Calificaciones	269



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I:

Características de las escuelas relevadas..... 82

Cuadro II:

Cuadro analítico de los datos relevados sobre trayectorias escolares al finalizar primer grado en el año dos mil seis..... 111

Cuadro III:

Alumnos que repitieron primer grado, durante el año dos mil siete, en el marco de la implementación de la Promoción Directa y Asistida a segundo grado.....113

Cuadro IV:

Resultados de promoción obtenidos por los alumnos al finalizar segundo grado en el año dos mil siete..... 116

Cuadro V:

Alumnos con Promoción Directa y Asistida que pudieron realizar sin interrupciones el primer ciclo de la escolaridad primaria..... 119

Cuadro VI:

Trayectorias educativas interrumpidas por ausentismo como causa de repitencia escolar..... 121



Agradecimientos

En la realización de esta tesis se conjugaron variadas circunstancias. Entre ellas, hubo días favorables para su escrito y otros no tanto, emociones encontradas ante el desafío que constituyó llevar adelante, lo que para mí resultó ser, esta gran empresa. Entiendo que este momento y espacio se ha conformado en ocasión para expresar mi gratitud...

A la Universidad del Salvador por haberme dado la posibilidad de esta formación académica, que se constituyó en significativa presencia en mi trayectoria profesional.

A todos los profesores de la Maestría en Educación, quienes devinieron en referentes significativos y contribuyeron con invaluable aportes académicos.

A mi Directora de Tesis, la Dra. María del Rosario de la Riestra, quien confió desde un primer momento en esta propuesta y en mí. Por estar siempre presente, acompañando con su mirada precisa; por las sugerencias y las críticas, por las ganas y la constancia.

A las profesoras Verónica Miatto y Laura Martínez, mujeres orquestas que estuvieron siempre presentes cada vez que las necesité.

A los docentes que colaboraron con esta investigación. A los que abrieron las puertas de las escuelas con notable hospitalidad, a los que participaron en las entrevistas, a los que simplemente quisieron conocer de qué se trataba y, también, a los que no se animaron a dar sus opiniones.



A mi hija, por su paciencia para privarse de muchos momentos de su madre.

A mi compañero de vida, por animarme en cada ocasión a seguir, a llegar a la meta. Por acompañarme de una y muchas maneras, en este y otros desafíos.

A aquellos que en algún momento se interesaron, preguntaron, dedicaron su tiempo para escuchar sobre mi aventura investigadora y sostenerme el entusiasmo.

A todos y a cada uno... ¡Gracias de corazón!



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

*Tesis: "La Promoción Directa y Asistida como estrategia para
superar el fracaso escolar temprano"*



PARTE I

ENCUADRE CONCEPTUAL Y POLÍTICO DEL TEMA

UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR



1. Presentación del trabajo

1.1. Situación problemática

El formato escolar vigente supone un modelo pedagógico específico, que considera la progresión de los aprendizajes de manera estandarizada y graduada, planteando trayectorias educativas regulares o ideales bajo unidades de tiempo calendario: años, ciclos, niveles para todos los alumnos. Sin embargo, la realidad muestra trayectorias escolares que están desacopladas de los itinerarios trazados y esperados por el sistema. Existe un número significativo de alumnos que repite algún grado -o algunos grados- de la educación primaria. Muchos de ellos reprueban el primer grado, viendo interrumpidas sus trayectorias y experimentado tempranamente el fracaso escolar.

El fracaso escolar se constituye en una problemática que merece renovada atención en los tiempos actuales. En el campo investigativo existe consenso respecto de la magnitud que esta problemática ha alcanzado en el sistema educativo, como el hecho que afecta particularmente a alumnos pertenecientes a familias que viven en situación de vulnerabilidad social. En este sentido se hace necesario volver la mirada sobre un conjunto de representaciones y prácticas docentes que, muchas veces, permanecen ocultas en las instituciones educativas. Puede decirse que el fracaso escolar guarda estrecha relación con la repitencia, la enseñanza, las representaciones de los docentes y las prácticas de evaluación y promoción de los alumnos. Persiste, en general, una limitada conciencia y falta de claridad acerca de cuáles son las vías más oportunas para revertirlo.



La Promoción Directa y Asistida se inscribe en una búsqueda de implementar estrategias alternativas para atender la problemática del fracaso escolar. En la Argentina, a fines del año dos mil seis, la Provincia de Santa Fe implementó la Promoción Directa y Asistida focalizada en el primer año/grado¹ de la escolaridad primaria. Todos los alumnos tenían garantizada la promoción directa a segundo grado. En esta propuesta, la mirada se orientaba a comprender y resaltar el valor de las intenciones educativas y de las estrategias didácticas para favorecer los aprendizajes en proceso de los alumnos. A un año de su implementación, de la mano de otro gobierno que comenzaba su gestión, fue derogada. Transcurrieron algunos años y poco se sabe acerca de los resultados que produjo esta experiencia. La misma presenta unas cuantas aristas que permanecen invisibilizadas o en las sendas de los análisis simplistas. Por ello, es necesario interrogarse cuánto conocimiento podría producirse con el análisis y sistematización de la información de esta propuesta llevada a cabo, promoviendo la reflexión respecto del impacto educativo que produjo. Además, el desafío se constituye en situar variables que confluyen en la problemática del fracaso escolar, los sustentos teóricos y la Promoción Directa y Asistida como estrategia de superación.

1.2. Objeto de investigación

Es sabido que el fenómeno de fracaso escolar es complejo. Los datos estadísticos sobre repitencia son una manera de objetivar esa realidad en un marco de un modelo organizacional escolar específico, que considera un ideal de trayectoria escolar signado por la progresión de los aprendizajes escolares en

¹ En esta investigación se nombra indistintamente la noción de grado y año, haciendo referencia a la anualización de los grados de instrucción de la estructura del Sistema Educativo del Nivel Primario.



relación con las edades de los alumnos y en un modelo estándar de aula, bajo las premisas de simultaneidad y gradualidad.

El problema que se aborda en esta tesis proviene de un interés por conocer y comprender una propuesta que se conformó como estrategia normativa y pedagógica específica para superar el fracaso escolar temprano y el impacto que tuvo sobre un grupo de trayectorias educativas. Se plantea, entonces, como objeto de estudio la estrategia normativa y pedagógica llamada "Promoción Directa y Asistida", implementada en el contexto organizacional de la escuela graduada tradicional.

Por lo expuesto, esta tesis procura formular un aporte al conocimiento y comprensión sobre el nivel de impacto que la Promoción Directa y Asistida tuvo en las trayectorias escolares de aquellos alumnos que fueron alcanzados por la propuesta, como también en otros actores educativos que participaron de la experiencia; procurando reconstruir las lógicas en las actuaciones de los maestros. Llegar a caracterizar la propuesta, determinando el impacto que tuvo sobre las trayectorias escolares, situando las prácticas de evaluación y promoción de los alumnos en las instituciones educativas, haciendo visibles los marcos teóricos que encuadran el fracaso escolar, contribuirá a alcanzar un mejor conocimiento y comprensión sobre el objeto de estudio y proponer una discusión sobre la repitencia como respuesta pedagógica adecuada al fracaso escolar.

1.3. Marco conceptual



Si bien el fracaso escolar es un fenómeno de vieja data las estrategias para combatirlo están actualmente en el centro de las discusiones, a escala nacional como internacional, con renovada convocatoria.

Aunque el fracaso escolar se aloja en los dominios personales y particulares de los alumnos, cualquier análisis que pretenda comprenderlo tiene que situarlo en una compleja red de elementos y relaciones (Escudero Muñoz, en prensa).

Como punto de partida, vale aclarar que en esta tesis se adhiere al concepto de "fracaso escolar" por estar ampliamente acuñado en todos los países y por ser más sintético y claro que otras expresiones (Marchesi, 2003).

Ensanchar la visión del fracaso escolar (Escudero Muñoz, 2005) no es otra cosa que dejar constancia explícita de su complejidad, de la posible existencia de múltiples factores interrelacionados y pertenecientes a distintos planos. Desde esta perspectiva, y asumiendo la dificultad para definir unívocamente el término "fracaso escolar", se aborda el concepto para avanzar hacia su significación.

1.3.1. El significado de fracaso escolar.

El término fracaso, según el Diccionario de la Real Academia Española, recibe las siguientes acepciones: "Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio; Suceso lastimoso inopinado y funesto; Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento".

De la mano de la definición anterior, se pueden encontrar un conjunto de palabras que se destacan por la reiteración de ideas afines: malogro, resultado



adverso, lastimoso, inopinado, funesto...que resultan más que elocuentes a la hora de intentar significar y dimensionar el concepto de fracaso.

En la perspectiva educativa, Emilia Ferreiro apunta que la tendencia ha sido a considerar el fracaso como un fracaso del aprendizaje y no de la enseñanza, es decir, es responsabilidad alumno al que se acusa de débil, inmaduro o disléxico o del entorno familiar, al que se acusa de tener un déficit cultural, pero "nunca se asume que la escuela puede ser responsable de esta situación. (Ferreiro, 2001: 83-84).

En sentido coincidente, Isambert Jamati propone que el concepto de fracaso puede ser conceptualizado sobre la base de la idea del alumno que fracasa. "El alumno que fracasa es el que no adquiere, en el término previsto, los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese" (Citado en Perrenoud, 2010: 29).

La consideración de que los alumnos fracasan en relación con lo que preveía la institución educativa, puede ser analizada como el modo en que la escuela fabrica el fracaso del alumno a través de ideales, normas y prácticas que regulan la vida institucional y marcan lo esperable del alumno. De esta manera el fracaso escolar es el resultado de un conjunto de definiciones y procedimientos, muchas veces arbitrarios y ocultos, que regulan la vida de la escuela. La evaluación desempeña un papel crucial en juicios de éxitos o fracasos declarados y de esta manera "fabrica" el fracaso escolar (Perrenoud, 2010).

Para Marchesi (2003) el término "fracaso escolar" es discutible porque transmite ideas que no responde a la realidad. En primer lugar, porque el concepto refiere a la idea de un alumno fracaso tanto en sus conocimientos como en su



desarrollo personal y social. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, afectando su autoestima y confianza; a la vez que menciona que la etiqueta de fracaso puede ser aplicable al escuela por no lograr los niveles esperados. Por último, este concepto resulta discutible, porque centra el problema en el alumno olvidando la responsabilidad de otros agentes e instituciones.

Fernández Enguita (2000) considera que el término "fracaso escolar" es, de manera reiterada, objeto de discusión. Esto lo atribuye a dos cuestiones. La primera, por su valor denotativo, ya que no hay una clara definición del concepto. La segunda, por su valor connotativo, ya que este concepto conlleva una estigmatización y descalificación del alumno, su exclusiva culpabilización y una consecuente desresponsabilización de la institución educativa.

Si bien puede encontrarse autores que teorizan sobre la dificultad para conceptualizar rigurosamente el fracaso escolar; como también estudiosos que utilicen otras denominaciones, pueden hallarse aproximaciones teóricas que, más allá del concepto que acuñen, hacen visible este fenómeno bajo índices de repetencia, sobreedad, abandono escolar, dificultades de aprendizajes y aprendizajes de baja relevancia o bajo rendimiento escolar, entre otros indicadores.

Tras lo dicho, una primera aproximación sobre el concepto de "fracaso escolar" permite sintetizar por un lado, la imposibilidad de definir unívocamente el concepto. Por otro lado, que el "fracaso escolar" es ante todo un fenómeno complejo y cómo se plantee o conceptualice tiene consecuencias importantes en la búsqueda de estrategias para revertirlo y en las responsabilidades que asumen los actores implicados.



Esto último consolida una idea central: la atribución de la responsabilidad del fracaso es el reflejo de una posición ideológica. Continuando, se avanza sobre la interpretación del fenómeno y las consecuentes responsabilidades para revertirlo.

1.3.2. Hacia una interpretación del fracaso escolar

De la abundante literatura que existe sobre el fracaso escolar, tal como se refiere anteriormente, se advierte la posibilidad de conceptualizar y comprender la problemática desde distintas perspectivas teóricas. En este sentido, merece destacarse la estrecha vinculación entre las herramientas teóricas, las unidades de análisis y las consecuentes iniciativas y acciones que se emprenden para superar la situación (Marchesi, 2003).

El fracaso escolar es un fenómeno complejo donde confluyen variables diferentes, por ello resulta insuficiente cualquier análisis que se realice basándose en un único factor (Lus, 1998; Perrenoud, 2002; Marchesi, 2003; Escudero Muñoz, 2005; en prensa). En este sentido, Lus (1998) remarca que la mayoría de las interpretaciones clásicas sobre el fracaso de los aprendizajes escolares pecan generalmente de parcialidad, al no incluir más que una parte de la totalidad de variables que configuran el acto de enseñanza y aprendizaje, operando, así, una verdadera mutilación de este acto.

A lo largo de los años se han buscado diferentes causas para explicar el desfase escolar. En torno a los modos de interpretar el fracaso escolar, (Lus, 1995; Baquero, 2000; 2009; Marchesi, 2003; Terigi, 2009) pueden distinguirse tres posiciones paradigmáticas.



"Algunos estudios han insistido en los factores estrictamente inculcados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética (...) Otras perspectivas, por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. Existen también visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales y atribuyen la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores" (Marchesi, 2003: 13).

En una primera posición, el fracaso escolar es interpretado como consecuencia de un problema, deficiencia o patología individual del alumno. En esta perspectiva teórica, el fracaso escolar es entendido como resultado de los déficits, retardos madurativos, retrasos intelectuales, dificultades de aprendizaje, etc., que portan de manera individual los alumnos y, en esta línea de análisis, el fracaso escolar masivo resultaría de la suma de fracasos individuales (Terigi, 2009). De manera conexa, se menciona el hecho que se "ha buscado en los déficits de tipo natural que portarían los sujetos las razones de su fracaso. Recuérdese el auge y persistencia de cuadros lábiles como la disfunción cerebral mínima o las "dis" escolares, como las dislexias, discalculias, etc. Esta posición puede denominarla patológico individual" (Baquero, 2009: 11).

Otra posición paradigmática, focaliza en la vinculación que se da entre el fracaso escolar y el origen social de los alumnos. En esta perspectiva, el fracaso escolar es comprendido como el resultado de procesos de discontinuidad entre la cultura de origen y la cultura escolar. Resulta interesante el giro que se produce en las unidades de análisis: la mirada pasa por las familias, las culturas de origen y ciertas condiciones de vida, entendidas como condiciones o entornos que vulneran la posibilidad de ser educados, es decir, la educabilidad de los alumnos. "Esta tesis –de



sentido común al fin— importa el riesgoso supuesto y la peligrosa consecuencia política / práctica de atribuir a los sujetos —y a sus familias— una condición deficitaria que sería la responsable del fracaso en la escuela, como si pudiera hacerse abstracción de las opinables condiciones en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje se concretan en ellas y como si los sujetos expresaran capacidades de aprendizaje libres de contexto" (Baquero, 2009: 11).

Desde las dos posiciones teóricas descritas, el fracaso se comprende alejado de toda posibilidad de sospecha sobre las prácticas escolares, por lo tanto son los alumnos portadores de deficiencias o son sus duras condiciones de vida o sus culturas los que explican que el sujeto fracase en los aprendizajes escolares. Al respecto, Baquero ha formulado la imposibilidad de abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar para comprender el fracaso: "[...] como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado —esto es de aprender y desarrollarse— de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad" (Baquero, 2000, p.11. Citado en Terigi, 2009).

La tercera concepción, comprende que el fracaso escolar sólo puede ser explicado en la compleja relación que se establece entre los alumnos y la escuela. A diferencia con las posiciones anteriores, incorpora una cuestión clave: el conceptualizar el fracaso escolar desde una perspectiva que interpreta la relación de inherencia que se da entre los alumnos y las condiciones en que tiene lugar su



escolarización, es decir, como resultado de interacciones con atributos de la actividad escolar tal y como está organizada en el sistema educativo.

Esta posición teórica implica un cambio significativo en la lectura del fracaso, ya que incorpora una mirada que desnaturaliza las prácticas escolares, caracterizándolas como prácticas culturales específicas. Al respecto, una cuestión insoslayable la constituye el "advertir que el dispositivo escolar no ha sido históricamente configurado como un facilitador de aprendizajes ni como un animador de posiciones subjetivas autónomas no debería ser ignorado a la hora de suponer ineducables a los sujetos que fracasan en él" (Baquero, 2009: 14).

Respecto de los diferentes modos de interpretar el fracaso escolar, la conclusión más evidente es que no tiene una única causa, sino que las diferentes causas que se hipotetizan parecen variar en función del contexto. Pero sí una cuestión es concluyente: "la posición desde la que se interpreta el fracaso escolar, conlleva el riesgo de que los responsables de la educación y los equipos docentes evadan su responsabilidad buscando las causas del fracaso en factores externos a la educación: la sociedad, la familia o la disposición del alumno. De esta forma, difícilmente se pondrán en marcha iniciativas radicales y duraderas para reducir los problemas educativos" (Marchesi, 2003: 13).

Esta cuestión, la posición de los docentes desde la que interpretan el fracaso escolar constituye una variable sustancial para esta investigación.

1.3.3. Estudios previos sobre el fracaso escolar



El fracaso escolar ha sido objeto de diferentes estudios. Los estudios sobre la igualdad de oportunidades en la educación han insistido sobre el papel de la institución escolar como reproductora de las desigualdades sociales. Los análisis realizados por los sociólogos Bourdieu y Passeron, en la década del setenta, alertan sobre las desigualdades existentes en el sistema escolar. Su premisa es que ciertos alumnos fracasan por causa de su origen familiar y los rasgos culturales heredados en cada seno familiar.

Otras investigaciones han analizado el poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar de los alumnos. En esta línea, el antecedente más importante lo constituye la investigación titulada "El efecto Pigmalión en la escuela" realizada por Rosenthal y Jacobson, a fines de la década del sesenta. Este estudio, desde la perspectiva de profecías autocumplidas, plantea el fuerte impacto que asumen las creencias de los maestros, sobre las capacidades de los alumnos, en el rendimiento escolar.

Diferentes autores (Amadio, 1995; Baquero, 1998; Torres, 2000) analizan cómo las clasificaciones escolares y juicios de los docentes se encuentran atravesados por las representaciones sociales que poseen acerca de la inteligencia y las expectativas de los alumnos de clases sociales diferentes. Señalan que con frecuencia los docentes tienen bajas expectativas hacia los alumnos repitentes, mostrando una tendencia a dedicar más tiempo y atención a aquellos con mejor rendimiento. Se genera un círculo vicioso difícil de romper.

En este sentido, pueden incorporarse los aportes de otros investigadores que reparan sobre aquellos mecanismos que impregnan las prácticas escolares, desde las representaciones de los docentes y las expectativas sobre los alumnos (Cornú,



1999), la naturalización de las diferencias de capital cultural (Bourdieu y Sain Martín, 1975), las formas de evaluación y clasificación (Perrenoud, 1996 y 2010) y las concepciones acerca de las inteligencias (Kaplan, 1997).

Escudero Muñoz (2005) manifiesta que a través de diversos enfoques sociológicos y etnográficos en torno al fracaso escolar, se "ha documentado ampliamente el llamado círculo fatídico de la pobreza, la fuerte relación entre aprendizajes escolares y variables sociales como la clase, sexo, la pertenencia a minorías étnicas, el capital social y cultural de las familias o de los entornos sociales y culturales de los estudiantes (Eurydice, 1993; Connell, 1994; Bowman, 1995; Escudero, 2003; Fernández Enguita, 2004; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004)" (Citado en Escudero Muñoz, 2005: 14).

De esta manera, desde la revisión de algunos estudios previos y significativos sobre el fracaso escolar, se busca considerar aquellas variables que permitan comprender mejor y formular las propias explicaciones sobre la problemática.

1.3.4. La evaluación de los aprendizajes y el fracaso escolar

Diversos trabajos realizan aportes contundentes acerca de la evaluación de los aprendizajes, lo que se pone en juego en las prácticas pedagógicas y los efectos que producen sobre las trayectorias escolares².

² En esta investigación se adhiere al concepto de trayectoria educativa del Ministerio de Educación de la Nación: "Las trayectorias escolares pueden ser definidas como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Entendemos que una trayectoria es regular cuando el alumno recorre el sistema con los tiempos y formas que la



"En educación, de la mano de la pedagogía la evaluación tomó distintas formas y se expresó siempre como un *efecto* que marcaba las trayectorias escolares, definiendo sus continuidades y rupturas; *afectó* a los sujetos mucho más allá de lo que las escalas de calificación alcanzaban a comprender; *alteró* representaciones de sí y de los otros; intervino en relaciones pedagógicas y familiares; se tradujo hasta parecerse a un documento de identidad que "ofrecer señas" a instituciones y relaciones no escolares que estaban (y están) atentas a resultados, performances, trayectorias certificadas de supuestos capitales culturales apropiados o privatizados" (Frigerio, 2014: 16. *Cursivas en el original*).

Gimeno Sacristán (2004) refiere que el fracaso escolar es una manifestación de la evaluación: hay fracaso escolar porque hay evaluación escolar. En este sentido, el fracaso es el resultado de un pronunciamiento, de un veredicto o de una valoración.

Para Terigi (2009) el fracaso escolar se define en numerosas instancias, en eventos evaluativos en los que un maestro o un profesor deciden que un alumno no aprende o no lo hace en los ritmos y de las formas en que se espera.

En esta dirección, Perrenoud destaca el impacto de la evaluación para el éxito o fracaso de los alumnos. La aparente estandarización de los procedimientos tradicionales de evaluación, donde la igualdad de las notas, los boletines de calificaciones, las pruebas, los promedios, los plazos conforman un marco

organización pedagógica instituida ha delineado para la escolaridad; es decir; un grado por año con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas" (Ministerio de Educación, 2009: 1).



constrictivo, éste resulta relativamente vacío que deja amplia interpretación a los docentes respecto de las prácticas evaluadoras (Perrenoud, 1996, 2010).

El hecho de que el veredicto se materialice en unas calificaciones o en unos números es lo que produce la evidencia sobre la cual discutimos sobre qué es éxito y qué es fracaso escolar. Al respecto, "se considera que los alumnos tienen éxito o fracasan en la escuela *porque se los evalúa*, en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y directivas dictadas por el sistema educativo (...) Sin normas de excelencia no hay evaluación, sin evaluación, no hay jerarquías de excelencia; sin jerarquías de excelencia, no hay éxitos o fracasos declarados" (Perrenoud, 2010: 29. Cursivas en original).

La decisión de no promover al alumno al grado superior, y su consecuente repitencia de grado, no responde a patrones homogéneos; más bien es un acto definido por cada institución. Los niveles de aprendizaje requeridos para promover al grado siguiente o repetir, difieren entre escuelas, e incluso entre turnos o secciones de la misma escuela. Torres (2000: 20) menciona que "coexisten muchos y muy diversos criterios –a menudo arbitrarios y establecidos de manera ad hoc– involucrados en la decisión docente de hacer a un alumno repetir el grado".

Fernández Enguita (2010) señala que el juicio de la escuela es muy poco seguro. Aunque los alumnos se clasifican entre fracaso y éxito, a través de un procedimiento aritmético (notas) que ofrece una apariencia de precisión, los criterios de evaluación de profesores y centros han sido más que cuestionados.

Una misma nota puede representar niveles de desempeños diferentes. Muchas veces los maestros comparan los resultados de un alumno con el nivel



obtenido por el resto del grupo y las evaluaciones que realice pueden llevar a decisiones de reprobar a los alumnos con menor nivel, aún si su nivel no es malo (Martínez Rizo, 2004).

La falta de normas y regulaciones nacionales ha llevado a expertos a argumentar que estas decisiones están basadas en criterios de aprendizaje vagos y teóricos (UNESCO, 1997). En muchos casos, la decisión se basa en la evaluación que realiza el maestro del estudiante y no necesariamente en el rendimiento demostrado por el estudiante en un examen nacional o estandarizado. De esta manera, el mismo estudiante puede ser promovido por un maestro pero obligado a repetir por otro (UNESCO, 2012).

En torno a la evaluación escolar, Dussel (2004), tomando aportes de Rassool y Morley (2000), propone una medida alternativa: la de evaluar el progreso de los estudiantes. El progreso se refiere al desempeño de los estudiantes, específicamente, los logros obtenidos en un tiempo delimitado en relación a la acción de la escuela y del trabajo en el aula.

1.3.5. La repitencia escolar y trayectorias educativas

Hacer repetir el año es un procedimiento usado frecuentemente en las escuelas cuando un niño o una niña no logran los aprendizajes esperados. Consiste en reiterar el mismo nivel de desafío haciendo que curse el año nuevamente (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007).

Terigi (2006) plantea que la enseñanza graduada va ligada a un cursado y aprobación de las diversas materias o asignaturas en bloque. Aunque los alumnos